POSICIONES DOCENTES

INTERPELACIONES SOBRE LA ESCUELA Y LO JUSTO

MYRIAM SOUTHWELL

DEVENIR DOCENTE BIBLIOTECA

INFoD
Instituto Nacional de Formación Docente

Ministerio de Educación
Argentina

Myriam Southwell es pedagoga, Doctora (PhD) por el Departamento de Gobierno de la Universidad de Essex (Inglaterra); Magíster en Ciencias Sociales con orientación en educación (FLACSO); Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Investigadora Principal del CONICET y profesora titular por concurso de la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana en UNLP, institución en la que dirige el Doctorado en Ciencias de la Educación. Actualmente es Directora Provincial de Educación Secundaria en la DGCyE de la provincia de Buenos Aires. Fue Secretaria Académica de FLACSO Argentina, Presidente de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación y autora de numerosos trabajos en temas de teoría, historia y política de la educación.

Se destacan los libros en colaboración recientes *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, instituciones y cultura* y *La escuela y lo justo: ensayos acerca de las medidas de lo posible*, *Educación de la sensibilidad en la Argentina moderna* y el recién salido *Hacer posible la escuela. Los vínculos generacionales en la secundaria*.

POSICIONES DOCENTES
INTERPELACIONES SOBRE LA ESCUELA Y LO JUSTO

POSICIONES DOCENTES
INTERPELACIONES SOBRE LA ESCUELA Y LO JUSTO

MYRIAM SOUTHWELL

DEVENIR DOCENTE BIBLIOTECA

INFoD
Instituto Nacional de Formación Docente

Ministerio de Educación
Argentina

Southwell, Myriam
Posiciones docentes : interpelaciones sobre la escuela y lo justo / Myriam Southwell; ilustrado por Miguel Repiso. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2020.
102 p.: il.; 17 x 11 cm. - (Biblioteca Devenir Docente; 5)

ISBN 978-987-784-187-9

1. Ciencias de la Educación. I. Repiso, Miguel, ilus. II. Título.
CDD 371.001

Ministro de Educación
Dr. Nicolás Trotta

Jefe de Gabinete
Dr. Matías Novoa Haidar

Directora Ejecutiva del INFoD
Dra. Mercedes Leal

Directora Nacional de Fortalecimiento del Sistema Formador
Lic. Julia Saldaño

Directora Nacional de Desarrollo Profesional e Investigación
Dra. Ana Laura Pereyra

Coordinadora de gabinete INFoD
Lic. Eva Fontdevila

BIBLIOTECA DEVENIR DOCENTE

Equipo Editorial
Coordinación editorial: Nicolás Arata y Eva Fontdevila
Corrección de estilo: María Fernanda Pampín
Dirección de arte y diseño: Pablo Amadeo
Ilustración: Rep

Argentina unida

ÍNDICE

Introducción | Devenir docente como búsqueda esperanzadora
Nicolás Trotta 11

Nota editorial
Mercedes Leal 15

Prólogo | Un trabajo como ningún otro
Nicolás Arata 19

Primeras aproximaciones 27

Puntos de partida 35

Conceptos en juego 43

Vínculos intergeneracionales
y posición docente 69

La escuela como lugar de producción 87

Referencias 97

Devenir docente como búsqueda esperanzadora

La matriz de la esperanza es la misma de la educabilidad del ser humano: lo inacabado de su ser, de lo que se hizo consciente. Sería una contradicción grosera si, inacabado y consciente de estar inacabado, el ser humano no se insertara en un proceso permanente de búsqueda esperanzadora. Este proceso es la educación.

PAULO FREIRE, "Educación y esperanza" en *Pedagogía de la indignación*.

Devenimos por nuestro carácter de inacabados e inacabadas. Devenimos porque estamos inmersos en un proceso vital, porque nos hallamos insertos en un movimiento de despliegue continuo que es social e individual. Devenimos porque nos encontramos en camino de un llegar a ser que, a cada paso, nos enfrenta con nuestra capacidad para conservar y al mismo tiempo para transformar eso que ya somos. Por eso, "ser" docente no se puede entender como una substancia detenida y acabada. Eso simplemente no parece algo posible. "Ser" docente es más bien el "estar siendo" de

una tarea esperanzada y esperanzadora para con nosotros y para con los otros, como lo recuerda la cita de Paulo Freire.

La biblioteca digital *Devenir Docente* que hoy estamos presentado no es solo un espacio de lectura, es una invitación a encontrar ideas, trazos, indicios, preguntas, experiencias para reflexionar sobre los procesos de formación, para indagar sobre los modos en que las dimensiones institucional, cultural, pedagógica, social, psicológica intervienen en los procesos de enseñanza, cómo ellas se pliegan sobre la práctica docente volviéndola un elemento fundamental en los procesos de transmisión y aprendizaje, de qué manera esas dimensiones y en qué sentido nuestras propias representaciones y la de nuestros estudiantes hacen de la práctica docente algo a la vez complejo y problemático.

Por lo tanto, los estamos convidando también a pensar nuevos escenarios en la relación entre la educación y el mundo digital, a analizar en qué sentido y de qué formas nuestro devenir docente se ve atravesado e interpelado por los cambios epocales que estamos viviendo.

La biblioteca *Devenir Docente* se inserta así en el conjunto de políticas que toman como punto de partida el reconocimiento de los saberes docentes y de su trabajo en tanto tarea intelectual, colectiva, diversa, contextualizada y comprometida con el derecho a la educación.

Forma parte de las políticas de un Estado presente y activo, orientado a la reconstrucción de un país para todos y todas. Un Estado decidido a orientar sus esfuerzos al fortalecimiento de los mil rostros del sistema educativo y la trama comunitaria que hace viable enseñar y aprender. Porque no hay educación posible sin una red de políticas públicas que la coloquen como razón de sus esfuerzos y principal motivo de sus desvelos: la defensa de la escuela pública y de la tarea docente como herramientas contra las desigualdades de nuestra sociedad, para la ampliación de derechos y para el fortalecimiento de la democracia.

Desde el Ministerio de Educación esperamos que el acceso gratuito a los documentos de la biblioteca *Devenir Docente* contribuyan

no solo a poner en valor y en circulación el conocimiento educativo y pedagógico que producen nuestros docentes e investigadores, sino que ellos nos animen también a imaginar esperanzadamente entre todos y todas nuevos modos de hacer escuela.

Nicolás Trotta
Ministro de Educación

Nota editorial

Editar una colección de libros sobre temas pedagógicos es una enorme satisfacción y un gran desafío. Implica colocar en el centro de la política de formación docente algunos asuntos que nos atraviesan y nos interpelan. Así también, animarnos a dejar plasmadas ideas, preguntas y propuestas de cara a un escenario incierto, apostando a un futuro cercano donde estas reflexiones sean consultadas por quienes se están formando como educadores/as y por docentes con trayectoria en el campo.

Devenir Docente reúne aportes de intelectuales, especialistas, investigadores e investigadoras del quehacer educativo que desde diversas disciplinas, enfoques y experiencias, han producido generosamente reflexiones para este proyecto.

Las series Docentes, Aulas, Políticas, Escuelas y Derechos constituyen en conjunto un recorrido que dialoga con las necesidades de formación que advertimos en los primeros meses de gestión al frente del INFoD, un organismo querido y respetado por la docencia argen-

tina por la calidad de sus propuestas y de sus aportes permanentes a la jerarquización del Sistema Formador y de los profesionales de la enseñanza.

El contexto de pandemia interpeló a cada docente, pero también a las políticas públicas y sus organismos. Fue indispensable que cada maestro/a, profesor/a, directivo/a, auxiliar, así como las familias, los niños, niñas y jóvenes se adecuaran a nuevas modalidades de relación, de aprendizaje y vínculos con el sistema educativo. Debimos aprender juntos/as, asumir nuestras propias dificultades, construir nuevas maneras de gestión, experimentar novedosas herramientas pedagógicas y territorios desconocidos. El compromiso ético y político de la docencia, cifrado en una trayectoria de 150 años de magisterio y de escuela pública, posibilitó afrontar el desafío de sostener la continuidad pedagógica, con oficio e idoneidad.

Para acompañar este tiempo tan inédito y desafiante desde el INFoD, construimos líneas de política de formación docentes que colocan el trabajo de los/as educadores/as en el centro de las reflexiones y de

las acciones. El fortalecimiento de la red de 1.000 campus virtuales de ISFD a lo largo y ancho del país, la capacitación y la formación en saberes necesarios para enseñar en entornos virtuales, Jornadas Nacionales de Formación Docente, la Semana Federal de Formación Docente para el retorno a la presencialidad, una serie de producciones audiovisuales y sonoras orientados articular nuestra historia con los desafíos del presente, fueron alguna de ellas.

La colección de libros que estamos presentando complementa dichas políticas. Los/as autores/as invitados/as, con esmero y convicción abren caminos a los saberes generados en este tiempo, colocando en el centro de la reflexión las vivencias, experiencias y escenas pedagógicas de las y los docentes argentinos.

Los invitamos a recorrer cada uno de los volúmenes con la expectativa de que una lectura atenta aporte saberes necesarios a la formación docente.

Dra. Mercedes Leal
Directora Ejecutiva INFoD

Un trabajo como ningún otro

El ensayo de Myriam Southwell dirige su mirada a un asunto nodal de la reflexión pedagógica: el trabajo docente; como se espera de un buen ensayo –mejor dispuesto a plantear interrogantes que a asestar conclusiones– lo hace provisto de un puñado de preguntas que merodean asuntos centrales del quehacer educativo: ¿existe una especificidad en el trabajo de educar?, ¿cuál es la carga de historicidad que pesa sobre una posición docente?, ¿qué significa que este trabajo sea portador de un carácter contingente?

Los temas y preocupaciones de este escrito guardan relación directa con el nombre de la biblioteca que la recibe. *Devenir docente* alude a un movimiento que si bien no está regido por ningún destino manifiesto tampoco está exento de huellas, marcas y antecedentes históricos, así como de horizontes y aspiraciones político-pedagógicas. En todo caso, lo que ese devenir busca abrir como proceso en construcción es la pregunta formulada por Southwell en torno a las

condiciones de posibilidad que propician hoy un trabajo comprometido y democratizador del vínculo educacional.

Pensar el trabajo como *posición* impregna de subjetividad una tarea que –a su vez– no desconoce la existencia de marcos normativos que la moldean y regulan. Más bien, permite identificar una tensión. Las posiciones docentes nunca "son" en estado cerrado y definitivo, sino que siempre "están siendo" de modo relacional, –sostiene Southwell– en virtud de las equivalencias y diferencias provisorias que se establezcan con otras. En otras palabras: cada posición docente es el resultado de una construcción "que se da en la relación, no siendo posible definirla, establecerla y asirla de antemano ni tampoco desvinculada de la construcción histórica de dicho trabajo".

Múltiples temporalidades habitan en cada posición docente: desde las prácticas que asoman como innovaciones futuras hasta los rescoldos que remiten a tradiciones cuyo origen se remonta al siglo XIX. Reflexionar sobre el carácter histórico del trabajo docente demanda identificar los rastros

del normalismo argentino, comprendido como un territorio en el que se codificaron infinidad de prácticas político-pedagógicas que tallaron los modos de enseñar: desde las formas intencionalmente pedagógicas que adoptaron los edificios escolares, pasando por los métodos de enseñanza, hasta las políticas de lectura y del texto escolar. Recordemos que fue aquel normalismo en su vertiente más fuerte la que configuró una posición docente basada en el llamado vocacional a desempeñarse como maestros y maestras. Interpelación que sintonizaba con una prédica asociada a la moral republicana, a la entrega desinteresada y a un sentido misional de la tarea docente que elevaba el magisterio al rango de apóstoles del saber al tiempo que neutralizaba las razones y efectos políticos del trabajo de enseñarle a otros y otras a devenir ciudadanos.

Pero la historia está repleta de desobedientes y no todas las posiciones docentes aceptaron dócilmente adscribir al mandato estatal y transformarse en el brazo pedagógico del Estado. Hubo cientos de docentes que –como átomos dispersos– configuraron

dentro y fuera de las aulas modos diversos, alternativos o en conflicto con las posiciones pedagógicas hegemónicas. No debe llamarnos la atención. La resistencia al mandato y su reinterpretación –como advierte Elsie Rockwell– no es un asunto novedoso, pues "en ningún momento de la historia escolar ha existido un magisterio homogéneo, portador de una única 'cultura magisterial'".

El trabajo docente es un trabajo que podemos ubicar en la constelación de labores intelectuales cuya principal argamasa es la cultura. De ahí que la noción de posición docente se funde en la idea de que la enseñanza supone el establecimiento de una relación con la cultura, el trabajo simbólico y los modos en que nos incorporamos al mundo social; vínculo que no está situado sobre coordenadas predefinidas, fijas y definitivas, sino históricas, peculiares y contingentes.

La mirada que despliega Southwell –heredera de la tradición del análisis político del discurso creada por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe– ilumina otros recodos, habilita otras preguntas y permite preguntarse por nuestro quehacer desde una tradición

del pensamiento tan exigente en sus formulaciones teóricas como potente en los planos de lecturas que habilita. Pensar el trabajo docente como un discurso que se configura a través de la mediación del lenguaje permite pensar ese devenir docente desde dimensiones cognitivas, afectivas, políticas, éticas y estéticas que intervienen y se movilizan en la formación de la subjetividad de cada educador y educadora.

Una posición docente puede estar –como señalamos– prefigurada por tradiciones, estereotipos y prácticas, pero nunca estará del todo determinada. A diferencia de otras perspectivas –especialmente de las teorías de la reproducción, tan en boga en las décadas del 60 y 70 del siglo pasado– la mirada que propone Myriam Southwell no desconoce el peso que tienen las regulaciones estatales sobre el trabajo docente, como tampoco desconoce que es en la cotidianeidad del día a día escolar y en la especificidad del trabajo docente donde se construyen y tienen lugar espacios de creación, de resistencia y de lucha. La noción de *posición docente* lo que indica es precisamente ese espacio:

la falta de correspondencia que ese devenir guarda con la multiplicidad de trayectorias singulares y únicas que son nuestras propias biografías profesionales y magisteriales. Ninguna se parece a otra, aunque se reconozcan en una infinidad de rasgos comunes.

Una idea: en el siglo XIX los sistemas educativos se forjaron al calor de un proyecto civilizatorio estrechamente ligado a la formación de las Repúblicas; en el siglo XXI esos sistemas deben buscar los caminos para sentar las bases de un renovado fortalecimiento democrático definitivamente orientado hacia la ampliación de derechos. En torno a ese gran propósito, el trabajo docente podría pensarse como un aporte indispensable de la enseñanza como acto político, que pone a disposición de las nuevas generaciones la herencia cultural con la suficiente libertad para que se apropien de ella de modos originales. Asumir que una posición docente –como sostiene Pia López– es invitar a otros y otras a una gran conversación y compartir lo recibido por quienes nos formaron "para que siga circulando el don" y "producir un terreno común con otros, más jóvenes, que nos esperan".

Los discursos pedagógicos neoliberales definieron esa capacidad intangible, intransmisible que es el trabajo docente, cuantificando y objetivando sus cualidades: buen docente es quien es portador de competitividad, flexibilidad y adaptabilidad. Este ensayo es una invitación a construir otra mirada, fundada en una perspectiva de las políticas educativas que asume como centro la construcción de la vida en común y tiene como principal garante de ese hacer cotidiano al Estado.

Nicolás Arata
Coordinador editorial

Referencias

- López, María Pia (2016). *Yo ya no. Horacio González: el don de la amistad*. Buenos Aires. Cuarenta Ríos.
- Rockwell, Elsie (2018). *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias*. Buenos Aires. CLACSO.

Primeras aproximaciones

El trabajo docente es un mirador central de diversas preocupaciones sobre lo educativo. En los recorridos individuales y colectivos realizados en torno a la investigación, la docencia y la gestión educativa hemos abierto una pregunta recurrente en torno a cuáles son las condiciones de posibilidad que propician un trabajo comprometido y democratizador del vínculo educacional. Así, he venido desarrollando el concepto de *posición docente* como resultado de las preguntas que nos fue generando la investigación desarrollada en situaciones educativas y los diferentes trabajos de formación que las instituciones ofrecen.[1] En ese recorrido, cuando nos preguntarnos acerca de qué hace la diferencia de las trayectorias de formación que ofrecen unas y otras instituciones, partimos de retomar valiosas indagacio-

[1] Para la elaboración de este trabajo retomo y recreo algunas producciones anteriores. Las menciono aquí en lugar de reiterar las citas a lo largo del texto. Ver Southwell (2007, 2008, 2009, 2012, 2013, 2015); Southwell y Vassiliades (2014) y Southwell e Higuera (2016).

nes sobre las regulaciones del trabajo docente en los estudios de pedagogía, historia, política y sociología de la educación en los últimos años. Desde diversos marcos teóricos y epistemológicos, un vasto número de investigaciones se han dedicado a analizar la cuestión para aproximarse a dar cuenta de problemas tales como las relaciones entre educación escolar y reproducción social y cultural, los juicios profesorales, los vínculos entre el trabajo docente y la reproducción o el combate de la desigualdad, las disputas en torno de derechos laborales de las y los profesores, las diversas orientaciones del Estado, etc. Desde estos ricos y necesarios abordajes, hemos ido buscando incorporar otras dimensiones para seguir aproximándonos a esa pregunta –siempre abierta– sobre ¿qué hace la diferencia? ¿qué produce esa implicación –o la falta de ella– de las y los docentes en el trabajo de habilitar, acompañar y sostener la formación de las y los alumna/os y estudiantes. Cuando se hace evidente que en instituciones similares, que atienden a matrículas semejantes,

que trabajan con los obstáculos y las posibilidades comunes con otras instituciones, con docentes igualmente regulados y con condiciones salariales y de formación similares, habilitan trayectos formativos sustantivamente distintos para sus estudiantes, y por ello vuelve una y otra vez la pregunta, "¿qué hace la diferencia?".

En esa búsqueda hemos abordado el modo en que los y las educadores construyen *posiciones docentes* en el trabajo cotidiano frente a situaciones de desigualdad social y educativa, que suponen una lectura de esos problemas y la configuración de identidades que organizan relaciones, dinámicas y estrategias para su resolución, a partir de concepciones específicas respecto del sentido de su tarea, la influencia de elementos históricos de la profesión y de sentidos utópicos y democratizadores que se hibridan y articulan –precaria y paradójicamente– con otros paternalistas o normalizadores. La idea de posición docente recoge un conjunto de revisiones que movimientos como el "giro cultural" o "hermenéutico" y "giro discursivo" in-

cluyeron en el campo de la investigación social y educativa. En particular, se funda en la necesidad de considerar de forma central la construcción de significaciones por parte de los sujetos y de superar los análisis apriorísticos de la subjetividad, despegándola de ser un efecto de determinaciones de algún tipo. Por un lado, la noción de posición docente se funda en la idea de que la enseñanza supone el establecimiento de una relación con la cultura que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas. Esta relación supone vínculos con los saberes y las formas de su enseñanza que nunca se encuentran del todo estabilizados, al sufrir alteraciones motorizadas por la búsqueda e invención de respuestas en el contexto de los procesos de escolarización.

En este marco, la categoría de posición docente se refiere, así, a una construcción que se da *en* la relación, no siendo posible definirla, establecerla y asirla de antemano ni tampoco desvinculada de la construcción histórica de dicho trabajo. Se compone de la circulación de sentidos y de los discur-

sos que han producido un legado histórico y actualmente regulan y organizan el trabajo de enseñar y, alude específicamente, a los múltiples modos en que los enseñantes asumen, viven y piensan su tarea y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. La construcción de una posición docente implica formas de sensibilidad y modos en que los y las docentes se dejan interpelar por las situaciones y la presencia de los otros con los que trabajan cotidianamente, como así también por las vías a través de las cuales intentan ponerse a disposición, desarrollan su trabajo de enseñanza y prefiguran vínculos que no están previamente establecidos sino que se construyen en la relación. Asimismo, esta conceptualización acentúa la dimensión de posición activa, decisional, dilemática, por ende inherentemente política en posiciones que se desarrollan en cada situación.

Creemos que en esto hay una clave del trabajo docente. Prestar atención a las posiciones que desplegamos las y los educadores, como nos situamos –aun tensionados en situaciones dilemáticas y provi-

sorias– y a cómo estas habilitan determinadas posiciones de los y las estudiantes, permitirá seguir ahondando en la necesaria democratización de los vínculos pedagógicos. A continucación examinaremos con mayor detalle los conceptos puestos en juego en esta introducción.

Puntos de partida

El trabajo docente ha sido, posiblemente, uno de los temas más abordados en los estudios de historia, política y sociología de la educación en las últimas décadas. Como decíamos, desde diversos marcos teóricos y epistemológicos, un vasto número de investigaciones se ha dedicado a analizar la cuestión para aproximarse a dar cuenta de problemas tales como las relaciones entre educación escolar y reproducción social y cultural, los vínculos entre el trabajo docente y la producción o el combate de la desigualdad, las disputas en torno a derechos laborales de los y las profesores, las diversas orientaciones que el Estado y otros actores –con agendas mayormente nacionales o internacionales– pretenden imprimir al trabajo de enseñar, los diversos modos en que los y las docentes recepcionan y resignifican las políticas educativas, sus concepciones respecto de su trabajo y de las y los estudiantes, las formas de razonamiento en torno del género, etnia, la clase social y otros aspectos que operan como fundamento de las prácticas de los y

las enseñantes, entre otros temas, de destacada relevancia en la agenda de investigación educativa de nuestro país y de la región.

La docencia ha sido pensada como vocación, trabajo, desarrollo profesional, oficio y condición (Alliaud, 1993; Alliaud y Antelo, 2009; Birgin, 1999, 2012; Feldfeber, 2010; Kaplan, 2010; Tenti Fanfani, 1988, 2005, entre otros), conceptos desde los que se ha avanzado a dar cuenta de los problemas mencionados. En este trabajo nos proponemos dar a conocer el trabajo complementario que hemos sumado al desarrollar el modo en que sería posible abordarla desde una categoría que hemos elaborado como producto de la investigación: posición docente.

La opción teórica y metodológica de estudiar el trabajo de enseñar desde el punto de vista de las posiciones que construyen los sujetos docentes es tributaria de una serie de movimientos conceptuales y epistemológicos en la tradición filosófica que hemos hecho extensiva al campo de la educación y pedagogía que, entre otros efectos, revisaron y reformularon algunos presupuestos estructuralistas que formaban parte

de la tradición más extendida. Entre ellos, el planteo de un papel predeterminado y necesario para la escolarización y el trabajo docente: la reproducción de las relaciones sociales de producción capitalista. Debe recordarse que, para posturas estructuralistas como las de Althusser (1970), los sujetos –y entre ellos, los docentes– se constituían de manera unificada en torno a intereses determinados por su posición en las relaciones de producción, que eran reproducidas no solo a través del entrenamiento de los futuros trabajadores en las habilidades y competencias necesarias para sostener dichas relaciones, sino sobre todo a través de la inculcación de actitudes, valores y normas que los aparatos ideológicos del Estado –como la escuela, el aparato ideológico por excelencia en las sociedades capitalistas– llevarían adelante. Posiblemente una de las consecuencias metodológicas más importantes de esta perspectiva haya sido la excesiva atención a las regulaciones estatales –tomando al Estado como un actor unívoco y homogéneo– y la menor consideración de la cotidianeidad del mundo escolar y la especificidad

del trabajo docente, que eran mirados como parte de procesos de determinación. Los y las maestro/as y profesores se hallaban en última instancia determinados por los ámbitos sociológicos o económicos del que las escuelas eran consideradas un reflejo.

Estas conceptualizaciones acarrean consecuencias importantes para el análisis de las regulaciones del trabajo de enseñar desde la noción de posición docente. En particular, profundizan una reformulación de la tradición crítica en pedagogía iniciada por aproximaciones culturales como las de Williams (2000), cuando en su revisión del concepto de hegemonía y el planteo de la idea de cultura como "forma total de vida" señalaba la necesidad de superar aproximaciones trascendentes y apriorísticas de las subjetividades. Desarrollaremos a continución, una perspectiva que profundiza esta crítica –que los estudios culturales en educación habían dirigido particularmente al estructuralismo althusseriano– al plantear la naturaleza social de una manera más compleja que no se limitaba a una estructuración autocentrada en torno de una

totalidad cerrada. En especial, eso incluye teórica y metodológicamente el señalamiento postestructural de no adherir a grandes consensos previos sobre lo que el trabajo docente es o debería ser, como si este fuera una esencia a ser develada (Hunter, 1998). La noción de posición docente procura dar cuenta de las paradojas y contradicciones, de la contingencia, conflicto e historicidad que atraviesa esa construcción.

Conceptos en juego

La teorización que estamos presentando retoma conceptos del Análisis Político del Discurso, especialmente desarrollados por Ernesto Laclau y Chantall Mouffe en la escuela de Essex. Siguiendo las formulaciones de estxs pensadores, partimos de considerar la noción de discurso, la serie de movimientos y recorridos teóricos que sustentan esta opción, su potencia para el análisis de lo educativo y la articulación de esta perspectiva con el campo específico del trabajo docente que aquí presento.

Por discurso no entendemos solo aquello que refiere a lo escrito a lo hablado, sino que el discurso y lo social son términos que se superponen, porque cualquier tipo de acto social es un acto de producción de sentido, dado que está enmarcado en lógicas de sentido que estructuran la vida social. Así, la noción de discurso incluye los avances que las ciencias humanas y sociales han hecho respecto a que nuestras acciones, decisiones, reflexiones como seres sociales están inscriptas en la ineludible mediación del

lenguaje. Podríamos afirmar sintéticamente que vivimos en universos que son unificados, a través de una serie de actos de sentido. De la misma manera que –por ejemplo– hablamos el idioma que nos pertenece sin necesidad de explicitar su sintaxis y su gramática, las que –sin embargo– estamos aplicando cuando hablamos, nuestra vida se desarrolla en una serie de configuraciones de sentido que tienen una estructura de la que no somos necesariamente conscientes (Laclau y Mouffe, 1985). Las configuraciones discursivas son abiertas y contingentes, es decir, se rearman y potencian, y enmarcan las relaciones e identidades sociales y las identificaciones como procesos de fijación temporarios. En buena medida somos "hablados" por esos discursos.

Tomemos un ejemplo. La noción de civilización fue fundante de los sistemas educativos, un conjunto de significaciones de gran capacidad performativa que construyó realidades, impulsó sistemas de gobierno, concretó formas institucionales y edificó la materialización de ese imperativo. En la Latinoamérica del siglo XIX ese discurso

construyó muchas realidades y perduró durante largas décadas. Sin embargo, las significaciones que desplegó en el marco de diferentes discursos político-pedagógicos fueron distintas. La idea de civilización fue moldeada de manera diferente en la antinomia que la contraponía a la barbarie, en las expresiones conservadoras, en las experiencias más republicanas, en los regímenes militares, entre otros. Podemos decir que estuvo constantemente sometida a una pluralidad de articulaciones hegemónicas. Si, contrariamente, los términos fueran fijos no habría ninguna lucha o disputa alrededor de ellos y carecerían de toda influencia social. Este tipo de relación por la cual un elemento asume en cierto momento la función de representación de algo mayor que la excede, es a lo que Laclau (2005) denomina una relación hegemónica.

En este marco, la categoría de posición docente se compone de la circulación de sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar que han sido construidos históricamente y son reocupados y recreados, y se refiere específi-

camente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno a ella, colectiva e individualmente. El habla es acción y, por lo tanto, no es posible distinguir entre prácticas discursivas –que supondrían el habla– y no discursivas –que implicarían exclusivamente hacer. Cuando un sujeto afirma está haciendo algo, y su significado depende de las reglas y el contexto de enunciación. Lo que se realiza con una expresión es, entonces, algo material, y por ello no es posible distinguir taxativamente entre discurso y práctica: el discurso es una clase particular de práctica y la práctica es, en buena medida, discursiva (Cherryholmes, 1999). Sobre la idea de dispersión de discursos y de posiciones diferenciales que dan cuenta de la ausencia de una fijación trascendente, esencial y a priori, se han profundizado algunos desarrollos del posmarxismo basado en el Análisis Político del Discurso que resultan fundamentales en la construcción de la categoría de posición docente. El discurso es uno de los conceptos centrales de esa

perspectiva en la que me inscribo para dar cuenta de la configuración de las identidades sociales. Esta noción tiene sus raíces en el giro trascendental de la filosofía moderna que postuló que la posibilidad de percepción, pensamiento y acción depende de la estructuración de un cierto campo significante que los preexiste (Laclau, 1996).

De este modo, los discursos no implican un mero entrecruzamiento de palabras, ni tampoco una dinámica donde pueda distinguirse la "lengua" de la "realidad", o un léxico de una experiencia. Los discursos no son conjuntos de signos –si bien están formados por ellos–, sino prácticas que establecen los objetos de los que hablan. En esta línea, a través del concepto de "formación discursiva", Foucault (2002) ha contribuido a dar cuenta del modo en que el discurso construye la realidad, reuniendo aquello heterogéneo que no estaba en aparentes condiciones de juntarse. Dicha categoría alude a un conjunto de reglas de formación, aparición y dispersión de objetos que operan como modalidades de enunciados y arquitecturas conceptuales. En este contexto, se trata de poder encontrar

regularidades en la dispersión de discursos educativos y también de analizar el conjunto de condiciones que rigen en un momento dado y en una sociedad determinada, la aparición de los enunciados, su conservación, los lazos que se establecen entre ellos y la manera en que se los agrupa en conjuntos estatutarios (Foucault, 2002).

Por ejemplo, el normalismo constituyó una fundación en muchos sentidos para la pedagogía argentina, que propició significativas prácticas político-pedagógicas. Dio sostén a la expansión educacional: fundación de escuelas, prescripción de métodos de enseñanza, políticas de lectura y del texto escolar, habilitaciones a través de títulos y certificaciones, control de los modos correctos de ser alumna o alumno y de ser docente, entre otras. En ese discurso la conformación de un cuerpo docente nacional fue central; ellas y ellos se constituyeron al calor del mandato estatal para llevar adelante la tarea civilizatoria y, paulatinamente, esa matriz fue absorbiendo formas de representación del Estado en una amplia gama de funciones, en competencia con otros actores sociales como las

instituciones religiosas o las organizaciones familiares. Se trataba de crear una nueva red institucional local –ya no internacional como la Iglesia– que ordenara y regulara los intercambios entre las personas en una forma nueva, con nuevos "apóstoles". Esta conjunción de elementos resulta paradigmática en la formación de las posiciones políticas e ideológicas. El normalimo construyó una cultura escolar de enorme capacidad modeladora, que instituyó objetos, espacios y prácticas estableciendo modos de procedimiento inéditos y con mayor autonomía de lo que se les ha reconocido. El desarrollo de esas instituciones generó una marca identitaria y se convirtió en una matriz de pensamiento para muchas generaciones de educadores. El normalismo organizó la institucionalización de la pedagogía a través de normar hasta sus actos más cotidianos, considerando la escuela como el espacio privilegiado para la enseñanza de los valores de lo público y posicionando al/a la docente como funcionario/a, impulsores de los valores que estaban configurando el Estado nación que surgía. La fuerza asignada a ese modelo fun-

dante remitía a una aculturación significativa, entramando la situación cultural de la Argentina de esos años junto con el modelo que se buscaba imitar. Con la posesión del título docente se ponía en funcionamiento el impacto de su función pero también la significación de su acción inculcadora; corporizaban así el éxito de ascenso y incidencia social del modelo de integración social disciplinada y jerarquizada que proponían en el aula. La vocación fue una condición sustantiva de construcción de sensibildad, en el que convergía una prédica de moral republicana, austera, con fuerte interpelaciones al gesto de entrega y obstinación desplegada individualmente por concretar los sentidos misionales que se desprendían del discurso civilizador. Esa posición político-pedagógica involucró también una mirada descalificadora sobre cualquier otra expresión cultural por fuera del canon seleccionado para y por la escuela y –con ello– una subestimación de los individuos, tanto las/os alumnas/os como sus familias, que aún no habían sido "cultivados" por ese modelo que desarrolló formas muy eficaces y democratizadoras de

inclusión social, al costo de dejar fuera de la escuela todo lo que estuviera por fuera del modelo cultural y político que ella encarnaba. Sin embargo debe decirse que la historia educacional nos ha provisto de numerosos ejemplos de educadores, instituciones y prácticas que desafiaron y se posicionaron mucho más allá de esta supuesta relación inapelable de subordinación en la que los pensaba el modelo. Desde el mismo tronco de formación normalista, hubo quienes se posicionaron en aquellos elementos del discurso normalista más ligados al control social, la normalización de poblaciones heterogéneas, "sin cultura" que debían abandonar "su naturaleza" para integrarse al mundo civilizatorio. Pero también hubo quienes se posicionaron en torno a los aspectos más democratizadores de ese discurso, posibilitando la dimensión más emancipatoria de la formación que habilitó recorridos inclusivos para una creciente población de amplios sectores.[2]

[2] La ya clásica distinción en democráticos-radicalizados y normalizadores realizada por Adriana Puiggrós (1990), está en la base de esta distinción.

Si las aproximaciones esencialistas, trascendentes o a piori son descartadas, la noción de discurso se torna una totalidad significativa y abierta, pujante, que trasciende la distinción entre lo lingüístico y lo extralingüístico. De este modo, la distinción entre las acciones de las y los actores y la dimensión más estructural queda en una posición secundaria dentro de la categoría más amplia de totalidades significativas (Laclau y Mouffe, 1985; Buenfil Burgos, 2007). Esta concepción se acerca a la idea planteada por Wittgenstein de que los "juegos de lenguaje" incluyen tanto al lenguaje como a las acciones en las que este está inscripto.

Esta idea de discurso se aleja de las nociones restringidas del término –que lo asocian a la demagogia o a los actos exclusivamente verbales y lingüísticos– para incluir en él conjuntos significativos tanto lingüísticos como extralingüísticos. El sentido del discurso se construye en la relación (de diferencia, equivalencia, antagonismo, oposición, etc.) que entabla con otros discursos. Como espacio de significación nunca es fijo, completo o suturada, sino que es dinámico, terreno de

disputas, siempre expuesto a la acción de disrupción, dislocación que producen las disputas por esas significaciones en el espacio social. No se opone a la realidad en tanto ésta no es una materialidad extrasocial sino una construcción discursiva –lo que implica que el discurso forma parte de la realidad como construcción social y la constituye como objeto inteligible. Ello no supone la negación del carácter empirico de los objetos sino la posibilidad de identificar su existencia en términos discursivos y nunca al margen de una configuración significativa socialmente compartida (Buenfil Burgos, 2007).

En este marco, el concepto de discurso remite a la articulación-producción de sentidos y, como tal, produce una estabilidad precaria que procura dominar la indeterminación de lo social y constituir la sociedad como ordenamiento social. La sociedad no es una totalidad fundante de sus procesos parciales, sino que los diversos órdenes sociales resultan intentos precarios –y en algún punto fallidos– de domesticar el campo de las diferencias. No existiría, entonces, un "orden social" como principio subyacente o esencial, o

como espacio suturado, sino que lo social estaría atravesado por relaciones contingentes, no esencialistas (Laclau, 1996).

Un proceso de nuestra historia educacional reciente, puede colaborar para comprender esto que estamos planteando en términos conceptuales. A mediado de la década de 1980 se llevó adelante el Congreso Pedagógico Nacional que tuvo a buena parte de la sociedad debatiendo durante tres años acerca de qué y cómo deseaba enseñar a las nuevas generaciones. El momento histórico era la postdictadura, aún frágil y con amenazas palpables, luego de la brutal intervención que había significado la dictadura que había desarmado, con políticas del terror, el rol equilibrador del Estado en todos los aspectos referidos al bienestar de la población. Ese congreso puso de manifiesto la brutal interrupción que había significado la dictadura, desbaratando las experiencias alternativas que venían realizándose, la producción teórico-conceptual pedagógica, el registro de la información del sistema, las revisiones del canon clásico que era necesario reformar, etc. Esas deliveraciones

significaron diferentes cosas para los distintos sectores que participaron en él. Para los sectores conservadores (inclusive para ciertos sectores del peronismo) el congreso era un intento del gobierno para fortalecer principios "secularistas" en las instituciones educativas; eso mismos grupos se manifestaban preocupados por lo que consideraban un intento por reducir la participación privada en la administración educacional que se había consolidado desde tiempo atrás, y fundamentalmente en la dictadura. En ese marco, los representantes de la iglesia católica organizaron el campo de sus argumentación alrededor de las idea de *pluralismo*, invocando una noción de pluralidad para disputar discursivamente con aquello que entendía era el monopolio del Estado en materia educacional (Southwell, 2007). Esto constituye un ejemplo de un intento por dominar el campo de la discursividad a través de la articulación de la noción de pluralidad con el significante democracia, disputando con el contenido "pluralismo", el continente democracia. Es decir, participaba de la disputa por el significante democracia car-

gándolo con el sentido de pluralidad que le posibilitaba cuestionar el rol regulatorio del Estado. Eso le permitía restaurar su presencia como agencia educativa que había cobrado una fuerza significativa durante la segunda mitad del siglo XX.

Como decíamos, para esta perspectiva, la estructura discursiva resulta una práctica que constituye y organiza a las relaciones e identidades sociales, por lo que estas siempre van a ser identidades discursivas de carácter abierto y contingente, como todo ámbito de la experiencia y de las relaciones y procesos de subjetivación. Las identidades son producidas, disputadas y transformadas en formaciones discursivas concretas y no pueden dejar de estar *en* el discurso. Esta dimensión discursiva establece las condiciones de posibilidad de percepciones, pensamientos, experiencias, prácticas y relaciones para los sujetos, con efectos materiales sobre ellos. Por otra parte, las identidades son tanto afirmadas como atribuidas, poniendo en juego prácticas de asignación y de identificación. En este sentido, toda identidad requiere que los individuos o colectivos a los

cuales se le atribuye se reconozcan en ella aunque sea parcialmente o, al menos, sean interpelados por la identidad asignada.

El discurso produce una percepción y una representación de la realidad social que forma parte de las estrategias hegemónicas del establecimiento de interpretaciones dominantes sobre dicha realidad. Desde aproximaciones culturalistas como las de Stuart Hall (2003), la fijación temporaria de una identidad remite al proceso de identificación como un proceso de sutura, un punto de encuentro entre, por un lado, discursos que interpelan, que nos hablan o ubican como sujetos sociales de discursos particulares y, por ello mismo, los procesos que producen subjetividades, que construyen sujetos pasibles de ser "dichos" o "nombrados". En este sentido, las identidades son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que las prácticas discursivas configuran y que articulan al sujeto en el flujo del discurso. Se trata de una articulación –y no de una correspondencia necesaria, determinada– en tanto la sutura del sujeto a una posición subjetiva

requiere no solo que este sea convocado por el discurso a través de una operación de interpelación, sino también que resulte investido en esa posición (Hall, 2003).

Nuestra mirada a las identidades docentes las entiende como efecto de relaciones diferenciales y contingentes, con las cuales se opera activamente, como colectivo o individualmente. Por ejemplo, exploramos en trabajos previos el modo en que diversos discursos intentaron fijar de diversas maneras la noción de docente, en tanto posición de sujeto, interpelando a un conjunto de agentes de los sistemas educativos, ofreciéndoles una posición en las formaciones discursivas pero también una particular historia que los constituyó como sujetos. La referencia al normalismo que hacíamos antes es un ejemplo de ello. Hemos tomado el caso de cómo las prescripciones de políticas docentes produjeron ciertas fijaciones de la idea del ser docente a determinados sentidos y, de esta forma, modelaron fuertemente los aspectos normativos y organizativos de formación que se propusieron para el sector.

Por ello, hablar de sujeto remite a posiciones de sujeto en el interior de un discurso. Los sujetos no constituyen el origen de las relaciones sociales, ya que la experiencia depende de condiciones discursivas de posibilidad (Laclau y Mouffe, 1985). Ellos sostienen que:

> [...] Hablar de "sujeto" remite a "posiciones de sujeto" en el interior de una estructura discursiva. Los sujetos no pueden ser el origen de las relaciones sociales, ni siquiera en el sentido limitado de estar dotados de facultades que posibiliten una experiencia, ya que toda "experiencia" depende de condiciones discursivas de posibilidad precisas (Laclau y Mouffe, 1985, pp. 132-133).

También los autores advierten que no debe reemplazarse el esencialismo totalizante de los determinismos por el esencialismo de las partes, propio de las posiciones

de sujeto. Señalan que es imprescindible tener en cuenta que las posiciones de sujeto configuran una serie de posiciones diferenciales, es decir, que se despliegan en diálogo, reacción o contraposición con las otras. Ninguna de ellas puede constituirse como una posición separada de las otras.

Así, la noción de posición docente es tributaria de la de posición de sujeto y, en ese sentido, implica considerar a los sujetos docentes en su pluralidad, heterogeneidad y complejidad, lo cual requiere descartar la posibilidad de plantearlos como una entidad homogénea y anclada en fundamentos lineales, ahistóricos y de validez trascendente (Cherryholmes, 1998).

En este marco, las relaciones sociales son relaciones de significación en las que se producen disputas por los significados. Un ejemplo de ello se encuentra en la referencia a los debates del Congreso Pedagógico que mencionábamos antes. Las políticas de regulación del trabajo docente podrían entonces ser entendidas como *procesos sociales de significación*, en las que se intenta fijar de modos diversos a la docencia como

posición de sujeto a determinados sentidos, en el marco de diferentes enunciaciones y significados en disputa, y para lo cual se intervienen ampliamente diversos aspectos normativos y organizativos de la formación y el trabajo de maestras/os y profesores. En tanto intervenciones discursivas, dichas políticas tienen un carácter eminentemente político, conflictivo y asociado a las luchas por la hegemonía en términos de lograr una fijación –siempre precaria– de significados ligados a la docencia.

En consecuencia, la categoría de sujeto no puede establecerse ni a través de la absolutización de una dispersión de "posiciones de sujeto", ni a través de la unificación absolutista en torno a un "sujeto trascendental" (Laclau y Mouffe, 1985). La categoría de sujeto está atravesada por el mismo carácter polisémico, ambiguo e incompleto que toda identidad discursiva, por lo que la subjetividad está penetrada por la misma precariedad y ausencia de sutura que aquélla posee. Esta falta de sutura y la imposibilidad de una total dispersión de posiciones de sujeto es la que hace posible la articulación hegemónica.

Desde esta perspectiva, las identidades y posiciones docentes se construyen dentro del discurso y no fuera de él, por lo que debe considerarse el modo en que son producidas en contextos históricos e institucionales específicos, y en el juego de modalidades específicas de poder. Las identidades son relacionales en el sentido de que se producen a través de la diferencia, del establecimiento de un nosotras/os con respecto a otras/os. Identidad y alteridad son dos caras de la misma moneda y deben pensarse como mutuamente constitutivos, en el marco de procesos siempre abiertos y contingentes de identificación.

En este sentido, exploramos en trabajos previos (Southwell, 2007, 2009, 2012) cómo diferentes discursos procuraron fijar de modos diversos la noción de docente, en tanto posición de sujeto, interpelando y asignándoles una función en las formaciones discursivas. Hemos tomado el caso de cómo las prescripciones de políticas docentes en los últimos años del siglo XX buscaron modelarse fuertemente en torno a la idea de profesionalización docente que tiene una larga historia y valoración en el campo educativo.

Ello planteó las condiciones de posibilidad para que la potente interpelación que produce esa noción, traccione las posiciones docentes en determinados sentidos. En la década de 1990 la noción de profesionalización docente se ubicó en este horizonte discursivo como el significante mediante el cual se pretendió interpelar a los docentes en el marco del discurso de las reformas educativas. La profesionalización se tornó así un significante en disputa, donde se buscó perfilar –por parte de ciertos actores– el trabajo docente en torno al *accountability*[3], "el reciclaje", la autogestión de la renovación de saberes en lógicas de competitividad, flexibilidad y adaptabilidad. Algunos actores tensionaron el debate en torno a la noción de profesionalización articulándolo con formas de compromiso y sensibilidad social, y otros, por su parte, con las condiciones laborales, los consumos culturales a los cuales las y los docentes tienen acceso y la formación como un derecho.

[3] Se usó el término en inglés porque no se ha encontrado una traducción adecuada, pero podemos decir que se aproxima a la idea de "rendir cuentas" por los resultados y efectos de su trabajo.

En tanto la lógica relacional es una lógica incompleta y atravesada por la contingencia, se pone en cuestión la concepción de sujeto como agente racional y transparente a sí mismo, la supuesta unidad y homogeneidad entre el conjunto de sus posiciones y la idea de sujeto como origen y fundamento de las relaciones sociales. Para Laclau (2005), la noción de posiciones de sujeto se vuelve posible en tanto ellas no son absolutas y las subjetividades devienen en algo constitutivamente ajeno y son siempre un vacío imposible de ser colmado. Así, podemos afirmar que las posiciones docentes nunca "son" en estado cerrado y definitivo sino que siempre "están siendo" de modo relacional, en virtud de las equivalencias y diferencias provisorias que se establezcan con otras.

En este marco, las acciones humanas producen y recrean diferentes elementos simbólicos para dar cuenta de sus prácticas sociales y, como enfatizaría la tradición hermenéutica en investigación social, la acción humana puede ser considerada un conjunto de textos a ser interpretados (Ricoeur, 2001). El interés epistemológico y metodológico de la investigación

histórica y social se reorientó, así, hacia los modos de producción, reproducción y transmisión de sentidos en los distintos períodos y contextos culturales. Como señalarían los autores inscriptos en el movimiento denominado giro lingüístico, el lenguaje ya no sería un medio relativamente transparente para representar una realidad objetiva externa al mismo, sino que nuestro conocimiento del mundo es eminentemente lingüístico y está mediado por el lenguaje (Rorty, 1990), un aspecto metodológico central para aproximarse a la construcción de posiciones docentes.

Vínculos intergeneracionales y posición docente

Resulta valioso explicitar dos aspectos centrales para los problemas que estamos analizando. Por un lado, lo que la escuela produce está atravesado por los vínculos intra e intergeneracionales y exploraremos aquí esa dimensión. Por otro lado, retomamos la definición de Ball, Maguire y Braun (2012) con la que definen a las escuelas como ensamblajes sociales frágiles que son revalidados e impulsados de manera permanente por varios esfuerzos de redes de actores sociales que tienen intereses y compromisos dispares. Desde su perspectiva, la escuela se enfrenta permanentente a expectativas o experiencias contradictorias, pero lejos de invalidar esta dispersión por inconsistente o suponer que su construcción no armónica quita potencialidad. Ese carácter hibridado (García Canclini, 1990) y tensionado da la ocasión para producir diversas potencias, atender a distintas dimensiones y construir a partir de la problematización y no de una pretensión de linealidad. Esta productividad en un territorio tensionado tiene mucho que

ver con el trabajo que buscamos mostrar. Nos preocupa mirar a las instituciones educativas –y a las posiciones docentes en ellas– con una perspectiva compleja, abriéndonos a interpretar más que a validar o invalidar.

La posición docente se compone de articulaciones de elementos, traducciones de varios discursos y de nuevas interrelaciones y tramas que se dan en el marco de mecanismos que han sido denominados de hibridación, los cuales operan movilizando y articulando distintas tradiciones y discursos dentro de un ámbito particular, como el de la regulación del trabajo docente, promoviendo así la configuración de nuevos sentidos a través de configuraciones discursivas. Este despliegue siempre se realiza en condiciones históricas particulares, que implican límites y posibilidades con la articulación de sentidos en torno del trabajo de enseñar. La hibridación se desarrolla a partir de un proceso de traducción que pone ciertas experiencias, significados y direcciones en relación con los que ya estaban disponibles previamente. En este proceso, se reconocen, recuperan –en el proceso que Williams

(2000) denominaba tradición selectiva– y actualizan determinados discursos en torno del trabajo docente a la vez que se desactivan otros, como parte de los mecanismos de construcción hegemónica. En este sentido, los cambios diseñados e impulsados por las políticas docentes nunca se sobreimprimen sobre un vacío, sino que deben negociar con tradiciones y culturas institucionales y con prácticas que pueden generar fricciones y nuevas híbridaciones.

Como hemos dicho, la noción de posición docente contiene la idea de que la enseñanza supone el establecimiento de una relación con la cultura que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas. Esta relación supone vínculos con los saberes y las formas de su enseñanza que nunca se encuentra del todo estabilizada, al sufrir alteraciones motorizadas por la búsqueda e invención de respuestas en el contexto de los procesos de escolarización. Por enseñanza entendemos aquí el acto político de poner a disposición de las nuevas generaciones la herencia cultural que las habilite a apropiarse de los interrogantes de

este mundo y a elaborar los propios (Serra y Canciano, 2006). Por ello, las posiciones docentes puestas en juego y su dinamismo, habilitan también corrimientos y posicionamientos para sus alumnas, alumnos, estudiantes. Los modos en los cuales nos situamos, reconfiguramos posiciones para lograr una mayor producción pedagógica, una búsqueda de acompañar más los distintos procesos de enseñanza, propician también cambios de posición de estudiantes. De hecho, posionarnos de una manera en el que el otro sea alojado en un vínculo de estudiante, "de aprendiente", reconocido en una relación que le reconoce ser digno merecedor del capital cultural que le pertenece por derecho y que por eso se le enseña. Puede parecer una obviedad, pero el hecho de que alumnas/os y estudiantes sean mirados con excepticismo y soslayando su potencia como activo "aprendiente", como merecedor/a de todo el andamiaje que requiere el complejo trabajo de internarse en un mundo cultural que no se conoce, desarrolla posiciones de escaso reconocimiento y potenciación para docentes y

estudiantes, lo que obtura la significación del enseñar y el aprender.

La teorización social produjo significativas claves de lectura para interpretar los vínculos entre las generaciones. Desde las juveniles conceptualizaciones de Walter Benjamin a comienzos del siglo XX sobre la confrontación generacional, pasando por la reflexión de Herbert Marcuse en la década de 1960 acerca del conflicto generacional y la producción de contracultura, y el gran aporte de Margaret Mead que describió los vínculos generacionales (prefigurativos, co-figurativos y post-figurativos) en su libro de 1970, a lo que se sumaron análisis de la sociología de la educación como el que produjo Paul Willis acerca de las oposiciones que tenían lugar en la escuela –estudiantes-docentes, varones-mujeres, nativos-inmigrantes–. Una gran contribución a esta problemática fue la conceptualización de Karl Mannheim (1993) acerca de la existencia de *unidades generacionales* y la existencia de un "ser uno con otro" y de "ser ahí en y junto a su generación". Ese tipo de construcción conceptual generó una significativa renovación estableciendo la ne-

cesidad de analizar las interacciones escolares, más allá de las tendencias más estructurales y la dinámica de las regulaciones, con la intención de dimensionar en mayor medida el peso de las relaciones inter-generacionales en los espacios y situaciones donde tienen lugar.

De una investigación reciente retomamos la palabra de dos docentes que nos planteaban algunas de las múltiples tensiones en el vínculo con las y los estudiantes y los modos de situarse entre ellas:

> *Yo desde que entro al aula entro con respeto, sabiendo que hay una diferencia, yo terminé la secundaria, soy profesor, hice el profesorado, pero de ninguna manera voy a tratar al pibe como que no sabe nada, como que es un ignorante, como que tiene que hacer todo lo que le dice el profesor porque no puede pensar. Sino que, bueno, vamos a plantear un tema y tratarlo, leyendo, haciendo cuestionarios y después generar un debate, para*

que este alumno se dé cuenta de que se puede interactuar y pensar su pensamiento, y puede ser lo que quiera, pero si ese es el pensamiento […] No siempre tenés una relación de autoritarismo y darle todo vos y que después estudie lo que vos le dictaste y que te lo digan de vuelta de memoria, eso no.

Y, también registrábamos el siguiente testimonio:

Los docentes deberían tener sensibilidad, es decir, ser sensibles ante los alumnos. Creo que es la primera condición. Por supuesto que tienen que saber, pero el problema es qué se hace con eso que sabe; creo que más allá de lo que se sabe, qué es lo que hace él con lo que sabe y, fundamentalmente, si es sensible frente a los alumnos, si le preocupa que aprendan, que no aprendan, y cómo logra esos mecanismos para que aprendan

o cómo busca, no lo logra porque muchas veces no lo logramos...

Estos testimonios dan cuenta de sentidos amplios para concebir las funciones de la educación y de la escuela, una ampliación de funciones que trascienden aquellas estrictamente académicas, y pone de manifiesto a colegas que se instituyen como puentes, traductores, posibilitadores, para desarrollar posiciones donde el conocimiento y el reconocimiento se vuelven condiciones centrales para el vínculo intergeneracional. Pero también, frecuentemente están prestas a resurgir las clásicas perspectivas normalizadoras y moralizadoras que tambien forman parte de la escolaridad desde su mismo origen y se siguen reactivando hasta la actualidad. Por otro lado, existen tensiones que se producen en relación con las políticas y estrategias institucionales. En la vivencia de la vida cotidiana de las escuelas se evidencian tensiones, dificultades y malestares en relación con las políticas más generales, o referidas a como a la escuela le implica renovarse, o poner en cuestión modos habi-

tuales de trabajo o, por el contrario reforzar dinámicas conservadoras. El malestar se expresa en una conjunción de elementos que puede llegar a incluir el cuestionamiento de la escuela misma.

A partir de esa perspectiva, pueden incorporarse análisis acerca de cómo las y los docentes se apropian, disputan, reformulan y negocian los sentidos de las políticas públicas, dejando atrás perspectivas que suponían que las regulaciones del trabajo docente son muy determinantes y que las definiciones estatales sobre ellas explican suficientemente lo que sucede en el mundo escolar.

Así, insistimos en algo que ya hemos dicho. La noción de posición docente se funda en la necesidad de considerar de forma central la construcción de significaciones por parte de los sujetos y de superar los análisis apriorísticos de la subjetividad, despegándola de ser un mero reflejo de determinaciones sociológicas, económicas o de otro tipo. Al mismo tiempo, abandonar la pretensión de elaborar leyes trascendentes y ahistóricos –como aquellos desarrollados en torno a la noción de vocación– como modo de

aproximarse a la comprensión de lo social y, específicamente, al trabajo docente: la idea de posición docente se refiere a una construcción que se da en la relación, no siendo posible definirla, establecerla y asirla de antemano y desgajada de la construcción histórica de dicho trabajo. Asimismo, la construcción de una posición docente supone la inclusión activa entre discursos sobre la tarea de enseñar, en el marco de lo cual se vuelve central el análisis de los sentidos que las acciones, disposiciones e instituciones tienen para quienes las viven.

Como hemos buscado mostrar, la categoría de posición docente está íntimamente emparentada con la de discurso. Para Popkewitz (2000), los discursos que estructuran los procesos de escolarización y configuran sentidos para el trabajo docente son parte del proceso de regulación social, en tanto constituyen elementos activos de poder en la producción de capacidades y disposiciones de los sujetos y en el modo en que estos juzgan lo bueno y lo malo, lo razonable y lo no razonable, el deber ser. Este posicionamiento tiene una serie de

consecuencias teóricas y metodológicas. En primer lugar, supone que las prácticas, en tanto actividades desarrolladas en forma regular, se hallan constituidas por conjuntos conectados y superpuestos de reglas que las organizan y les dan coherencia. En este sentido, las prácticas no existen sin reglas, y no es posible hablar de reglas sin considerar las prácticas, en tanto el conocimiento de las primeras significa saber cómo proceder (Cherryholmes, 1999). Las prácticas sociales que los sujetos en aparente uso de su libertad desarrollan están sustentadas en poderosas disposiciones y regulaciones. En este marco, Popkewitz incorpora las conceptualizaciones de Foucault (2002) en relación con la noción de poder, referida a relaciones entre sujetos o grupos, basadas en asimetrías sociales, políticas y materiales que complacen y recompensan a determinadas personas y sancionan negativamente a otras. Ello supone la necesidad de centrarnos en las disposiciones de poder y en sus efectos, lo cual nos lleva a la pregunta de cómo surgieron y fueron posibles determinados discursos acerca del trabajo de ense-

ñar y qué relaciones y procesos produjeron. En este marco, la ideología se entrelaza con el poder en los procesos a través de los cuales los individuos aceptan, creen e interiorizan, así como crean explicaciones y razones sobre el mundo social en el que viven. La ideología y las disposiciones de poder configuran nuestras subjetividades al prefigurar cómo y qué pensamos sobre nosotros mismos y cómo actuamos en consecuencia.

Por supuesto que el despliegue de una posición nunca es desde el vacío, sino que la formación, la inscripción en los mandatos históricos que configuraron la profesión, las condiciones laborales, la integración a colectivos y sus debates, la bitácora que significa las experiencias de otras y otros educadores que trabajaron con anterioridad, las orientaciones institucionales, la experiencia acumulada, etc. Esos elementos, entre otros, están en la base desde la cuál se configuran las posiciones.

En este marco, la construcción de una posición docente implica formas de sensibilidad y modos en que las y los maestros y profesores se dejan interpelar por las situa-

ciones de aquellas/os con quienes trabajan cotidianamente, como así también por las vías a través de las cuales intentan ponerse a disposición, desarrollan su trabajo de enseñanza y prefiguran vínculos dinámicos que no están previamente establecidos sino que se construyen en la relación. Si bien uno de los elementos nodales del trabajo de enseñar radica en la dimensión vincular, afectiva y relacional del trabajo, la noción de posición docente no se reduce a la afectividad desplegada sino que se inscribe centralmente en una dimensión ético-política en la que se combinan apuestas por lo que la enseñanza y las nuevas generaciones pueden hacer, iniciativas de magnitud y otras relativamente pequeñas; sensibilidades, retaceos, complejidades y dificultades del oficio; todas las cuales componen un territorio tensionado y difícil de asir desde una única mirada. En esta misma línea, resulta importante enfatizar la necesidad de ir más allá de aquellas aproximaciones que reducen aquel análisis a los problemas específicos de la condición laboral de los profesores, para poder dar cuenta de las mencionadas dimensiones.

Por otro lado, el vínculo generacional supone también una relación con las/os otras/os expresada en el establecimiento de vínculos de autoridad y fundada en concepciones respecto de qué hacer con las nuevas generaciones –y el derecho de ellas a que la cultura les sea legada por las anteriores– que poseen también un carácter dinámico e histórico, y que se articulan con nociones más generales relativas al papel que puede y debe desempeñar la escolarización en nuestras sociedades y sus relaciones con el mundo. La idea de posición como relación también supone la construcción histórica y social de miradas acerca de los problemas educacionales a los que se enfrentan los y las docentes y el papel que la enseñanza podría desempeñar en su posible resolución. Implica sedimentaciones en el tiempo de diversos elementos que se rearticulan en el presente, configurando nuevas construcciones hegemónicas. Incluye definiciones provisorias y dinámicas acerca de qué situaciones son del orden de la desigualdad, la injusticia y la exclusión y qué elementos compondrían escenarios más igualitarios,

justos o inclusivos. Los sentidos relativos a las nociones de igualdad, justicia e inclusión poseen el mismo carácter inestable y abierto que el de posición docente, siendo su fijación objeto de disputas más amplias por la configuración de la hegemonía.

En ese sentido, volvemos a tomar aquí el axioma del carácter inherentemente político de la reflexión, la acción y la organización educativa ya no como una condición casi unidireccional de poder puesto en función de cierto direccionamiento, sino como motor, como aquello que se pone en funcionamiento en torno a los dilemas, y que por lo tanto va construyendo las condiciones de posibilidad para que disputas, confrontaciones, hibridaciones y negociaciones tengan lugar y construyan realidades cotidianas. Así, uno de los objetivos de la categoría análisis que hemos propuesto es analizar las condiciones que posibilitan las luchas hegemónicas como resultado de los procesos políticos que tramita el terreno educativo.

La escuela como lugar de producción

Las instituciones escolares, en tanto establecen reglas que estructuran las relaciones entre quienes las viven cotidianamente, y mediante estas acciones, clasifican, delimitan y destacan los atributos de cada alumno/a pueden ser entendidas como escenarios donde se desarrollan luchas por la distribución y el reconocimiento, ya que establecen los criterios de pertenencia social (Fraser, 1997). En esas dinámicas, las y los docentes ocupan un lugar central.

El concepto que hemos explorado, producto de las reflexiones generadas desde la investigación, busca poner en funcionamiento las nociones propias del pensamiento no esencialista, donde los sujetos no están determinados por su pertenencia de clase, de formación, de inserción profesional ni tampoco son sujetos cuyas maneras de ser en el mundo en las distintas dimensiones de lo social, responden a un patrón unificado, previsto y clasificable. Hemos tomado en diversos trabajos el caso de cómo en distintos momentos históricos las prescripciones de

políticas docentes intentaron fijar la idea del ser docente a determinados sentidos y, de esta forma, impulsaron un modelamiento de los aspectos normativos y organizativos de formación y trabajo que se propuso para el sector. Sin embargo, también las posiciones docentes implican múltiples elementos atravesados por una amalgama de dimensiones. Encarnan diversas identidades de género, generación, ideológicas, ocupaciones, etnia, las relaciones con otras culturas, políticas, religiosas, etc. Dichas identidades deben ser entendidas en las articulaciones, contradicciones, tensiones y antagonismos que las cruzan. En consecuencia, no es posible postular un status de estabilidad u homogeneidad para las posiciones docentes, sino que ellas son siempre complejas, plurales y se activan entablando diálogos críticos con concepciones, conceptos estelares, climas políticos, fenómenos emergentes, etc.

Asumiendo que lo político tiene que ver con lo instituyente, lo aún no representado y lo disruptivo y que la política refiere a la administración de lo instituido, quizás sea posible plantear que el trabajo docente se

ubica en la trama que se teje entre ambos momentos. Dicho trabajo remite tanto a la conformación de lo social como ámbito de disputa y como construcción hegemónica al interior de la cual se producen desigualdades y diferencias –y lugares dominantes y subalternos– como también a la administración del orden social, la difusión de la ideología de los grupos en el poder y de las premisas definidas estatalmente que –al menos en nuestro país– constituyen importantes regulaciones del trabajo de enseñar que los docentes cotidianamente reformulan, refuerzan, resisten, modifican y disputan.

La perspectiva sobre la hegemonía que hemos incluido –y que es propia del análisis político del discurso– habilita a considerar el modo en que una política de regulación del trabajo de enseñar se vuelve posible y las disputas entre diversas propuestas de política educativa en torno a la cual se produce la articulación discursiva resultante. Cada iniciativa de regulación del trabajo docente despliega una serie de elementos y una determinada articulación entre los mismos respecto de los sentidos que ella se da

a sí misma y que pretende asignar a la tarea de enseñar. Esa posibilidad de articulación es posible porque la fijación de elementos nunca es completa, y porque una formación discursiva nunca es una totalidad suturada. La posibilidad de la contingencia y de la disputa está siempre abierta y constituye un punto de análisis central para toda perspectiva de análisis pedagógico que se pregunte por lo político y que asuma el carácter constitutivo de las articulaciones hegemónicas que produce (Mouffe, 2007).

En este marco, es posible pensar a las políticas educativas como articulación de significantes ligados a un valor o un sentido asignados desde el Estado. Toda política, desde el punto de vista de la discursividad, es un instrumento de regulación y un modelo de referencialidad de lo social, y por ello también un intento de articulación temporal de un sistema de significación, provisoriamente estructurado, con espacios abiertos que permitirán la incorporación de sentidos en los instersticios del diseño institucional, lo que vuelve imposible pensarla como representación total y última. Entonces, pue-

de considerarse a la política educativa como una articulación de significantes que procura aprehender un campo específico de lo social, pero también que dicha articulación, al no representar plenamente al objeto, permite la incorporación de cargas de sentido por parte de sus hacedores y también por parte de sus destinatarios.

Este planteo amplía las consecuencias antes señaladas para el análisis de las regulaciones del trabajo de enseñar y de las identidades docentes. En particular, porque afirma la imposibilidad última de la política de ordenar plenamente el campo y posicionarse como modelo de identificación última del sujeto docente. En este sentido, y siguiendo el planteo de Stuart Hall (2003) y Laclau (1996), resulta importante considerar, más que a la identidad como categoría esencial, a los procesos de identificación como construcciones inacabadas.

Como decíamos, y conviene subrayar, la construcción de una posición docente implica formas de sensibilidad y modos en que los y las docentes se dejan interpelar por las situaciones de aquellos con quienes

trabajan cotidianamente, como así también por las vías a través de las cuales intentan ponerse a disposición, desarrollan su trabajo de enseñanza y prefiguran vínculos que no están previamente establecidos sino que se construyen en la relación.

En este sentido, debe también señalarse la importancia de descartar la idea de que los destinatarios de una política educativa específica la reciben tal cual fue diseñada y se identifican plenamente con ella. Junto con la interpelación que dicha política produce y con los procesos que hacen de las y los profesores sujetos pasibles de ser nombrados e interpelados, la construcción de una posición docente también se inscribe en el devenir histórico de la construcción del trabajo de enseñar. En efecto, las identidades procesan, condensan y recrean imaginarios colectivos y están siempre atravesando transformaciones de diversa índole en cuanto a su ritmo y alcance. Ello implica la articulación de diferentes temporalidades –del capitalismo, de las organizaciones e instituciones, de los sujetos– que impactan en la configuración de subjetividades docen-

tes. Estas se ven atravesadas por tradiciones y reformas pasadas que, también siguiendo temporalidades diversas, impactan en las culturas escolares (Rockwell, 2009). En este marco, el sujeto docente puede ser considerado una articulación entre pasado, presente y futuro, lo cual supone que es condensador de historicidad.

Se trata de estar atentos a las relaciones asimétricas que todo vínculo educativo supone, y analizar en ellas si están fundadas en la transmisión de una experiencia y un saber, o en una superioridad moral de las generaciones adultas. Nos ha resultado fructífero considerar que las posiciones docentes son dinámicas y relacionales, en tanto se trata de identificaciones que nunca encuentran una fijación en fundamentos últimos y que están atravesadas por elementos que se articulan precaria y provisoriamente –nunca para siempre– y que pueden hacerlo paradójica o contradictoriamente. Las identidades no "son" en estado cerrado y definitivo sino que siempre "están siendo" de modo relacional, en virtud de las equivalencias y diferencias provisorias que se

establezcan con otras; a partir de ello nos ha sido posible hablar de posiciones de sujeto.

Con todo este recorrido podemos afirmar que la conceptualización de posición docente acentúa la dimensión de ejercicio activo, decisional, dilemático y –por lo tanto– inherentemente política en posiciones que se desarrollan en cada situación, que no pueden ser reducidas a miradas uniformizantes que esencialicen y le quiten potencialidad política a los distintos modos de desplegar una posición.

Referencias

- Alliaud, Andrea (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Alliaud, Andrea y Antelo, Estanislao (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.
- Althusser, Louis (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ball Sthephen, Meg Maguire y Annette Braun (2012). *How Schools Do Policy. Policy Enactments in Secondary Schools*. Abingdon: Routledge.
- Birgin, Alejandra (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2007). Introducción. En Padierna Jiménez, Pilar y Mariñez, Rosario (Coords.) *Educación y comunicación. Tejidos desde el Análisis Político del Discurso*. México: Casa Juan Pablos – Programa de Análisis Político del Discurso e Investigación.
- Cherryholmes, Cleo (1999). *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.

- Feldfeber, Myriam (2010). De la profesionalización al desarrollo profesional: algunas notas para pensar las políticas de formación docente. En Oliveira, Daniela Andrea y Myriam Feldfeber (Comp.). *Nuevas regulaciones educativas en América Latina: políticas y procesos del trabajo docente*. Lima: Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades.
- Foucault, Michel (2002). *Arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García Canclini, Néstor (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Hall, Stuart (2003). Introducción: ¿Quién necesita identidad? En Hall, Stuart y Paul Du Gay, Paul (Eds.), *Cuestiones de Identidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hunter, Ian (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Kaplan, Carina (2010). Filosofía del don y taxonomías escolares. Las construcciones simbólicas de los profesores como mediaciones. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, VII(7), 101-122.
- Laclau, Ernesto (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.

- Laclau, Ernesto (2006). Ideología y posmarxismo, Filosofía política del currículum. *Anales de la educación común*, Tercer siglo, 2(4), 20-35. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal (1985). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.
- Mannheim, Karl (1993). El problema de las generaciones. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*(62), 193-242.
- Mouffe, Chantal (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: FCE.
- Popkewitz, Thomas (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Ricoeur, Paul (2001). *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rorty, Richard (1990). *El giro lingüístico*. Barcelona: Paidós.
- Serra, María Silvia y Canciano, Evangelina (2006). *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Argentina.

- Southwell, Myriam (2007). Interpelaciones y construcción de identidad en la esfera educativa: una mirada post-estructural a las concepciones de justicia de docentes argentinos. En *Giros Teóricos.* Córdoba: Editorial Comunicarte.
- Southwell, Myriam (2008). Política y educación: ensayos sobre la fijación del significado. En Cruz Pineda Ofelia y Laura Echevarría Canto (Coord.), *Investigación educativa. Herramientas teóricas y análisis político del discurso*. México: Casa Editorial Juan Pablos; PAPDI, México D.F.
- Southwell, Myriam (2009). Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. En Yuni, José (Comp.), *La formación docente. Complejidad y ausencias*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Southwell, Myriam (Comp.) (2012). *Entre Generaciones. Exploraciones sobre educación, instituciones y cultura.* Rosario: Homo Sapiens.
- Southwell, Myriam (2013). El análisis político del discurso y la cuestión de la politicidad de la educación. Conferencia dictada en el X Coloquio de Análisis Político del Discurso y Educación, DIE-CINVESTAV, México.

- Southwell, Myriam (2015). La construcción de posiciones docentes frente a situaciones de desigualdad social y educativa. Ponencia presentada en el seminario Figuras actuales de la Segregación FLACSO, Área de Educación, diciembre de 2015, Buenos Aires.
- Southwell, Myriam y Alejandro Vassiliades (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Gral. Pico: Miño y Davila, VIII(9), 35-50.
- Southwell Myriam y Diego Higuera (2016). Juventudes, relaciones intergeneracionales y formas de lo político en las escuelas argentinas. *Revista de Investigación Educativa,* 68-74. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Tenti Fanfani, Emilio (1988). *El arte del buen maestro: el oficio del maestro y el Estado educador; ensayos sobre su génesis y desarrollo en México*. México: Pax México-Césarman.
- Tenti Fanfani, Emilio (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Williams, Raymond (2000). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

Pensar el trabajo docente como posición impregna de subjetividad una tarea que –a su vez– no desconoce la existencia de marcos normativos que la moldean y regulan. Más bien, permite identificar una tensión. Las posiciones docentes nunca "son" en estado cerrado y definitivo, sino que siempre "están siendo" de modo relacional, –sostiene Southwell– en virtud de las equivalencias y diferencias provisorias que se establezcan con otras. En otras palabras: cada posición docente es el resultado de una construcción "que se da en la relación, no siendo posible definirla, establecerla y asirla de antemano ni tampoco desvinculada de la construcción histórica de dicho trabajo".

OEA Más derechos para más gente

Fondo de Cooperación para el Desarrollo

ISBN 978-987-784-187-9